

Osterwalder, Fritz

Diane Ravitch: Left Back. A Century of Failed School Reforms. New York: Simon & Schuster 2000. 555 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 138-141



Quellenangabe/ Reference:

Osterwalder, Fritz : Diane Ravitch: Left Back. A Century of Failed School Reforms. New York: Simon & Schuster 2000. 555 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 138-141 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39822 - DOI: 10.25656/01:3982

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39822>

<https://doi.org/10.25656/01:3982>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thema: Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung

Barbara Koch-Priewe

Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung.

Einführung in den Thementeil..... 1

Georg Hans Neuweg

Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des

impliziten Wissens..... 10

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen

zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen

antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern..... 30

Karin Nölle

Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten

pädagogischen Wissens..... 48

Diskussion: Leistungsvergleiche im Schulwesen

Dietrich Benner

Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner

Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung

von PISA..... 68

Ewald Terhart

Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien

systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?.... 91

Reinhard Pekrun

Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung	111
---	-----

Besprechungen

Klaus Prange

Alfred K. Trembl: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung Jürgen Oelkers: Einführung in die Theorie der Erziehung	129
--	-----

Fritz Osterwalder

Diane Ravitch: Left Back. A Century of Failed School Reform	138
---	-----

Daniel Tröhler

Bijan Adl-Amini: Pestalozzis Welt. Eine Einladung zur Erziehung	142
---	-----

Christian Lüders

Siegfried Müller/Heinz Sünker/Thomas Olk/Karin Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven	145
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	148
-------------------------------------	-----

Content

Topic: Basic Research in Teacher Education

Barbara Koch-Priewe

Basic Research in Teacher Education – An introduction 1

Georg Hans Neuweg

Teacher Action and Teacher Education in the Light of the Concept
of Tacit Knowing..... 10

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutic Competence Through Case Studies. Considerations
on the relevance of casuistic research and theory exemplified by
antinomic acting in the field of sports pedagogics 30

Karin Nölle

Problems of both Form and Aquisition of Pedagogical Knowledge
Relevant for Teaching 48

Discussion: Large Scale Assessments

Dietrich Benner

The structure of General Education in the Core Curriculum
of Modern Educational Systems. A proposal for a framework for
PISA based on educational theory 68

Ewald Terhart

How Can the Results of Large Scale Assessments Be Used Systematically
for an Improvement of the Quality of Schools? 91

Reinhard Pekrun

Large Scale Assessments: Implications for further research 111

Book Reviews 129

New Books..... 148

einmal als Paradoxierung und Desillusionierung pädagogischer Aspirationen und zum anderen als resolute Reduktion auf eine als universal wirksam unterstellte Logik der Evolution, mag ein Hinweis darauf sein, dass eine befriedigende Antwort noch aussteht.

Prof. Dr. Klaus Prange
Univ. Tübingen, Inst. f. Erz.wiss.,
Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen

Diane Ravitch: *Left Back. A Century of Failed School Reforms.* New York: Simon & Schuster 2000. 555 S., \$ 30,–.

Im Standard setzenden Werk „The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957“ (New York: Knopf 1961) vertrat Lawrence A. Cremin die These, dass die amerikanische Reformpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen tiefen Wandel des amerikanischen Bildungssystems eingeleitet habe, dann aber nach dem Zweiten Weltkrieg ihre Bedeutung und ihren Einfluss verloren habe und untergegangen sei. 1993 wurde diese These durch Larry Cuban (Stanford) in seinem Werk „How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880–1990“ (New York: Teachers College Press 1993) weitgehend infrage gestellt. Nach Cuban wurde der institutionelle Verlauf des Unterrichts von der Reformpädagogik kaum berührt. Der unterrichtliche Verlauf unterliege einer Stabilität und institutionellen Konstanz, die ihn nahezu immun gegen den Typus von Reformvorhaben mache, wie sie der Progressivismus hervorgebracht habe. Unterricht korrespondiere mit einem

ganz anderen Typus von Reformen, langfristig angelegten kleinen, aus sich selbst heraus generierten Veränderungen, wie sie dann Cuban und David Tyack in „Tinkering Toward Utopia“ (Cambridge: Harvard University Press 1995) beschrieben und analysierten.

Sowohl die Thesen von Cremin wie auch diejenigen von Cuban/Tyack werden von der Bildungshistorikerin und Bildungspolitiklerin Diane Ravitch im vorliegenden Werk infrage gestellt oder in wichtigen Zügen berichtigt. Die These von Ravitch ist nicht nur von großer historischer Bedeutung, sondern hat auch eine bildungspolitische Aktualität und Brisanz, was die starke – und gehaltvolle – öffentliche Polemik erklärt, die sich um das Buch entwickelt hat. Ravitch betont die nachhaltige, das ganze 20. Jahrhundert überdauernde Wirkung des Progressivismus, die bis in die Grundfesten des Bildungssystems hineinreicht. Diese Wirkung bestehe in einem zunehmenden Anti-Intellektualismus, dem Verlust der intellektuellen Standards im Bildungssystem und in dessen Abschottung gegen die Öffentlichkeit. Die Reformen, die die hundert Jahre der Expansion strukturierten, seien infolge des Progressivismus in eine grundlegend falsche Richtung gelaufen und hätten das Bildungssystem in seinen Grundzügen destabilisiert.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist der Beginn der Expansion des Bildungssystems im Fin de Siècle, die Entwicklung der High School (Sekundarstufe I) zur allgemeinen Volksschule. Diese stand in ihrem Ursprung ganz im Zeichen der liberalen Demokratisierung, des „intellectual egalitarianism“ (S. 29). In der Tradition der „liberal education“ sollten die Bürger für die intellektuelle

Beteiligung am öffentlichen Leben gerüstet werden. In dem Sinne wählt Ravitch für diese Anfangsphase der Reform den Begriff des „egalitarian traditionalism“ (S. 32), womit Begründung und Absicht gut charakterisiert werden. Die zweite Stufe des Bildungssystems sollte sozial geöffnet werden, um die Bürger und die Demokratie auf die gestiegenen intellektuellen Ansprüche vorzubereiten. Die Reformvorschläge markierten einheitliche intellektuelle Standards, hielten aber nicht am Klassizismus des traditionellen Gymnasiums fest. Stattdessen sollten die empirischen Wissenschaften stärker berücksichtigt werden. Die Kritik an der Reform entwickelte sich allerdings nicht nur seitens der Latinisten/Gräzisten, sondern zudem formierte sich ein breites Konglomerat von Kritiken, die der Orientierung der High School an intellektuellen Standards vorwarf, „soziale Bedürfnisse und individuelle Differenzierungen zu missachten, um an einem Elitekonzept festzuhalten“ (S. 48).

Dieses Konglomerat, der Ausgangspunkt der amerikanischen Reformpädagogik, wird bestimmt durch ganz unterschiedliche Motive, die im zweiten Abschnitt untersucht werden. Ausrichtung der Schule auf die soziale und industrielle Differenzierung statt auf die traditionelle Öffentlichkeit, Vereinfachung des Schulunterrichts, unmittelbare Utilität der Schule, Verwissenschaftlichung der Erziehungsmethoden und Schulführung bilden an sich keine Einheit, die auch eine Alternative begründen könnte. In einem besonderen Abschnitt wird gezeigt, wie Deweys populäre Philosophie-Pädagogik vordergründig diese verschiedenen Motive mit der intellektuellen Aspiration zu

kombinieren versteht, sie dann aber in den spezifischen pädagogischen und bildungspolitischen Ausformungen zu prononcierten Frontstellungen gegen den „egalitarian traditionalism“ werden lässt (S. 59).

In Wirklichkeit basieren die verschiedenen Motive auf ganz unterschiedlichen Konzepten und Theoriegefügen. Dahinter stehen unterschiedliche Gruppen von Experten, die sich in Sonderbewegungen Einfluss in der Schulgestaltung zu sichern versuchen. Zwei Strömungen werden dabei erfolgreich, indem sie in der Schulbürokratie Fuß fassen: Die Testbewegung von Thorndike beansprucht, Schule von der individuellen psychischen Kapazität der Studierenden her zu gestalten, und installiert dazu landesweit ein Testsystem, das die traditionellen Prüfungsverfahren und -institutionen ersetzt. Nicht die intellektuelle Leistung, sondern der psychologische Test bestimmt in Zukunft über die Bildungskarriere. Die zweite Strömung von Experten, die sich im Bildungssystem einen institutionellen Einfluss sichert, konstituiert die Curriculum-Wissenschaft. Lehrpläne sollen an der je spezifischen sozialen und psychischen Realität der Schüler statt am intellektuellen öffentlichen Konsens ausgerichtet werden. *De facto* wird damit die Öffentlichkeit aus der Lehrplangestaltung ausgeschlossen.

Das Schulmodell, das in der Zwischenkriegszeit aus dieser Kritik entsteht, greift – so legt Ravitch im dritten Teil dar – weit über die ursprüngliche Dimension der Auseinandersetzung hinaus und wird zunehmend auf das ganze Bildungswesen übertragen, von dem vor allem „social efficiency“ (S. 163) statt intellektueller Standards ver-

langt wird. Schule wird nicht mehr als eingeschränktes Instrument zur Gestaltung der rationalen, liberalen Öffentlichkeit, sondern als Medium zur Verwirklichung umfassender sozialer Reformen verstanden. Unter diesem Gesichtspunkt dringt die Reformpädagogik auch in die Gestaltung des Unterrichts ein. Konservative und progressive Reformen der Nachkriegszeit folgen diesem Muster gleichermaßen, Schulreform wird konzipiert als allgemeines soziales Gestaltungsmittel und macht intellektuelle Standards schwach. Diese Kontinuität weist Ravitch auch in den verschiedenen Reformbewegungen und -schüben in der Zeit nach 1966 bis zum immer noch aktuellen pädagogischen Multikulturalismus und Konstruktivismus nach.

Auch wenn die Kontinuität des „progressivism“ im Zentrum der Untersuchung und Darstellung steht, so beschränkt sich Ravitch keineswegs darauf, selektiv Material in chronologische Ordnung zu bringen. Vielmehr zeigt sie in jeder Phase der Entwicklung nicht nur die Kritiken und Auseinandersetzungen um die Reformen, sondern auch Alternativen, Abweichungen vom Mainstream und ihre reale Reichweite. Die Kontinuität des anti-intellektualistischen Schulkonzepts und der darauf über hundert Jahre abgestützten Reformen führt regelmäßig zu Brüchen, Krisen und Alternativen, weil es die Grundfunktion des Bildungssystems infrage stellt. Unter diesem Gesichtspunkt bezeichnet Ravitch die hundertjährige Reformphase der „progressive education“ auch als Misserfolg (S. 65).

Die These von der Kontinuität und Wirkung der anti-intellektuellen Reform des Bildungswesens beschränkt sich da-

mit keineswegs auf einen historischen Reduktionismus, wie der britische Historiker und Dewey-Forscher Alan Ryan in einer ausführlichen Kritik Ravitch vorwirft (Alan Ryan: *The Price of ‚Progress‘*. In: *New York Review of Books*, 22. Februar 2001, S. 18–21). Eine mehr als hundertjährige Schulpolitik, die ausschließlich aus falschen, die Natur der Institution und der Demokratie verpasenden oder missachtenden Reformen bestünde, so Ryan, sei eine polemische Konstruktion, die ihrerseits an der historischen Realität und Vielfalt vorbeigehe, um selbst ein bildungspolitisches Ziel zu verfolgen.

Die Kontinuität würde von Ravitch beliebig einmal im Umfeld der linken sozialpolitischen Reformbewegung von ‚Social Frontier‘, dann aber im Kontext der konservativen Bewegung ‚Social Adjustment‘ situiert. Ginge es um die Kontinuität einer politischen Partei oder auch einer eigentlichen sozialen Bewegung mit pädagogischen Inhalten – wie sich die Reformpädagogik selbst gerne darstellt –, dann wäre Ryans Argument kaum etwas entgegenzusetzen. Was aber Ravitch überzeugend darlegt, ist der Siegeszug und die Kontinuität eines pädagogischen Reformkonzeptes in der Institution. Die Aufnahme dieses Diskurses und seiner Konzepte in einem konservativen Kontext zeigt gerade seine Wirkungsmacht und seine Verselbstständigung, der auch Ravitchs These gilt.

Eine ähnliche Entwicklung belegt sie auch in Deweys Buch *„Schools of Tomorrow“* von 1915 (S. 174). Obwohl die demokratischen („sozialdemokratisch“ würde man in europäischen Begriffen sagen) Reformer traditionell zu den Befürwortern der öffentlichen Schule gehören, verweist Dewey in diesem Buch

im Namen der Kind-Zentrierung fast ausschließlich auf Privatschulen als Zukunft des Bildungssystems, eine davon ist sogar eine rassistisch segregierte Schule, die schwarze Kinder ausschließlich auf sozial wenig angesehene Berufe vorbereiten will.

Überzeugend weist Ravitch damit auf die Verselbstständigung und Langzeitwirkung der Reformpädagogik, die in noch viel krasserem Kontextverschiebungen in Deutschland festzustellen ist. Die Motive und Konzepte, die Oelkers in „Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte“ (Weinheim/München: Juventa 1996) nachweist, wirken nicht nur in den unterschiedlichsten Reformmilieus des *Fin de siècle*, sondern auch in den sehr unterschiedlichen Kontexten, die die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts zu bieten hatte.

Ravitch erzeugt mit ihrer Kontinuitäts- und Wirkungsthese weder einen Popanz, der alle Schuld am Misserfolg trägt, noch ein Idyll von Schule und Reform vor der Reformpädagogik. Vielmehr weist sie immer wieder darauf hin, dass der „progressivism“ den Ausbau der Sekundarstufe I von 5% eines Jahrgangs auf eine Beteiligung, die 90% übersteigt, eine eigentliche Expansion der Bildung, begleitet.

Von hier aus ist es naheliegend, Ravitch die These von Cuban entgegenzuhalten. Wohl zu Recht weist sie aber darauf hin, dass in Cubans Untersuchung die Reformkonzepte der ‚progressive education‘ zu stark auf die idealisierten Vorschläge der Kindzentrierung von Dewey eingeschränkt werden, die tatsächlich kaum im Klassenzimmer angekommen sind (S. 527). Sowie aber das Feld weiter gesteckt wird, gibt es gute Gründe, anzunehmen, dass sich die

Reformkonzepte der ‚progressive education‘ nicht einfach auf Diskursprobleme reduzieren lassen, sondern auch institutionelle und didaktische Änderungen bedeuten.

Wenn Cuban/Tyack in ihrer Untersuchung von 1995 auf „time lag“ von Diskurs und Reform, auf „uneven penetration of reforms“ und „different impact“ hinweisen, auf die Probleme von Transformationen, die sich in jeglicher Policy-Analyse zwischen Konzept und Implementation zeigen, so erweist sich Ravitchs Arbeit als wichtiger Beitrag, um zu verstehen, wie diese im Fall der Reformpädagogik historisch vor sich ging.

‚Progressive education‘ wird unter diesem historischen Aspekt paradoxerweise zum Konzept, das nicht nur die Expansion des Bildungssystems auf der Sekundarstufe, sondern auch dessen bürokratische Stabilisierung und zunehmende Abschottung gegen die liberale Öffentlichkeit bedeutet. Aus dieser Perspektive wirkt dann allerdings die Gestaltung des Buches und insbesondere der Schlussfolgerung als bildungspolitisches Manifest (S. 453) wenig überzeugend. Die Stabilisierung akademischer Standards der Schule kann, wenn die Analyse von Ravitch stimmt, nicht einfach durch eine Besinnung der Reform/-innen sichergestellt werden. Historisch gewendet, wird Ravitchs These über die Kontinuität und Anti-Intellektualität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert zu einer neuen Dimension der Transformation der modernen liberalen Demokratie.

Prof. Dr. Fritz Osterwalder
Universität Bern, Inst. f. Pädagogik
und Schulpädagogik, Muesmattstr. 27,
CH-3012 Bern